

## Proposta de material didático para ensino e aprendizagem do Português como segunda língua em escolas indígenas

Cilene Campetela<sup>1</sup>

**RESUMO:** Uma das primeiras considerações a fazer acerca do processo de ensinar / aprender Português como segunda língua entre populações indígenas é a situação linguística, por exemplo, o nível de bilinguismo e as condições de preservação e uso de aspectos culturais envolvidos na rotina e hábitos das mesmas populações. Nesse sentido, propomos neste artigo algumas estratégias capazes de conduzir métodos de ensinar / aprender uma segunda língua baseadas no conhecimento e na comparação entre língua e cultura tomadas como elementos indissociáveis.

**Palavras-chave:** Ensino; Aprendizagem; Linguagem e Educação; Segunda Língua.

### A PROPOSAL ON DIDACTIC METHODS OF OF TEACHING AND LEARNING PORTUGUESE AS SECOND LANGUAGE AT INDIGENOUS SCHOOLS

**ABSTRACT:** One of the first considerations necessary to make it lights processes of teaching and learning Portuguese as second language for indigenous people is the linguistic situation, ie, the bilingualism level and conditions of preservation and use of the cultural aspects involved in their customs and daily life. In this sense, we are proposing in this paper some strategies to conduct methods of teaching and learning L2 based on knowledge and comparison between language and culture as a double way.

**Keywords:** Teaching; Learning; Linguistics and Education; Culture; Second Language.

## 1. INTRODUÇÃO UMA DAS PRIMEIRAS

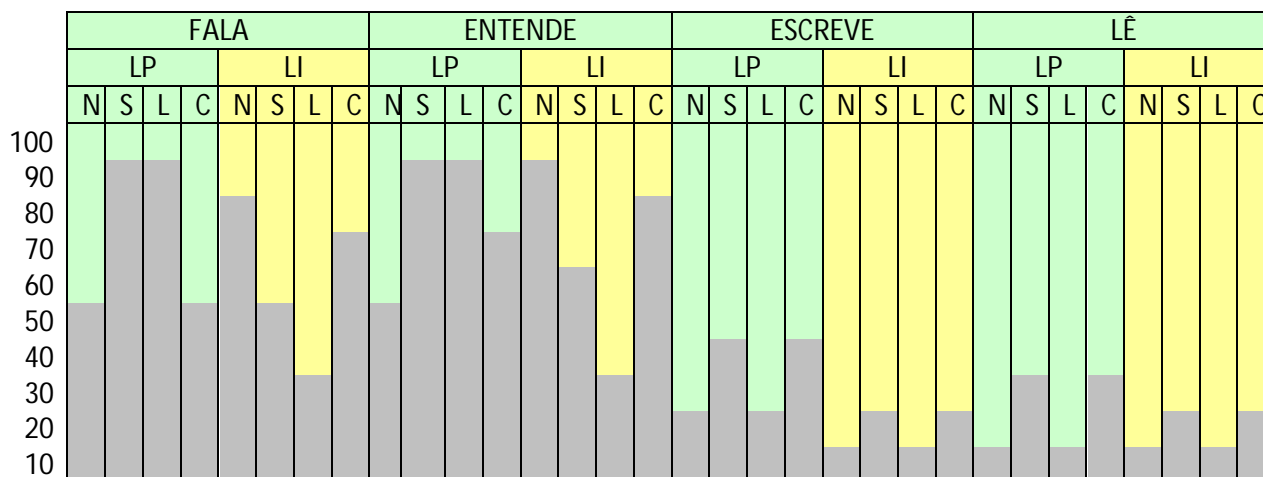
Uma das primeiras considerações necessárias para que se leve a efeito os processos de ensino e de aprendizagem do Português como segunda língua para povos indígenas é a situação linguística, ou seja, o grau de bilinguismo e a condição de preservação e utilização dos aspectos culturais envolvidos nos costumes e no cotidiano dos mesmos. Nossa experiência tem mostrado que, no mínimo, são dois os conceitos que vem sendo desenvolvidos em contextos escolares indígenas e que permeiam o fracasso dos sistemas de ensino e de aprendizagem de segunda Língua em vigência no país. Um deles é o método inadequado que pode dificultar e até interromper uma adequada formação da intelectualidade de indivíduos que passam pelo processo de adquirir uma segunda Língua; o outro é considerar que a identificação linguística e cultural com determinada Língua é a razão da relevância do processo e não o contato eminente, e muitas vezes necessário, com falantes dessa segunda Língua, gerando obrigatoriedade mais do que prazer ou curiosidade em aprender e ensinar.

Em primeiro lugar, existe uma considerável variação do grau de bilinguismo entre os povos indígenas brasileiros devido à maior ou menor exposição ao contato

---

<sup>1</sup> Professora do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional do Oiapoque. Membro do Núcleo de Estudos de Línguas Indígenas (NELI/UNIFAP/CNPq). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas.

com a sociedade não indígena, neste caso falante de Português. O gráfico a seguir<sup>2</sup> pretende dar uma noção sobre o grau de bilinguismo dos povos indígenas do Brasil:



As siglas LP e LI se referem, respectivamente, a 'Língua Portuguesa' e 'Língua Indígena'. As siglas N, S, L e C correspondem às regiões: N (Norte) abrange o estado do Amazonas; S (Sul) abrange os estados do sul do Brasil, além do estado de São Paulo; L (Leste) abrange os estados do Nordeste brasileiro e outros até Minas Gerais; C (Central) abrange Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rondônia.

É importante salientar que o grau de Bilinguismo também oferece variações de acordo com a faixa etária e o gênero (masculino e feminino). Quando toda essa variedade entra para o domínio escolar indígena, e esta é a nossa próxima questão, fica difícil estabelecer critérios de padronização do sistema de ensino. Talvez porque esta padronização definitivamente não seja a melhor solução para a questão da Educação Escolar Indígena. A condição de "escolaridade" (ainda) não é parte da cultura indígena, mas sim da cultura de contato, fazendo com que tudo seja novidade e, como toda novidade, exige um processo de adaptação, um processo de troca de conhecimentos. Esta proposta tratará disso, mais detalhadamente, adiante. Por enquanto, só se pontuam as situações de discrepância que diferenciam os processos escolares entre si.

Como primeira colocação, imediatamente surge a questão do poder linguístico, o poder da fala e da escrita e o que isso implica. Esse poder não é algo que se conquiste, não é objeto concreto, mas sim algo que coexiste com a necessidade de se comunicar. Em sendo assim, a fala e a escrita da maioria acaba por ser adotada como oficial e, conseqüentemente, deve ser ensinada tanto às majorias quanto às minorias. É por isso que a Educação se torna um direito de todos. Como se observa no gráfico apresentado anteriormente, essa condição de domínio da fala e da escrita ainda é um processo muito recente, está na fase da implementação, e não chegou a contento

<sup>2</sup> Como não há uma fonte oficial, esses dados foram levantados a partir de relatórios linguísticos elaborados por professores indígenas durante cursos de formação; a partir da experiências de pesquisas em outras regiões brasileiras; e de relatos de outros pesquisadores sobre bilinguismo dos povos indígenas brasileiros.

para os povos indígenas em nenhuma das regiões brasileiras, assim como ainda não chegou nas zonas rurais e para jovens e adultos, por exemplo.

Nesta proposta, pretende-se levar em consideração os fatos da diversidade linguística e cultural, não como uma maneira de se estruturar pedagogicamente o material sobre essas bases, mas sim como condição *sine qua non* para o efetivo aprendizado pela diferença e pelas possíveis reflexões analógicas que partem dela. Para aprender uma segunda Língua, é fundamental se levar em consideração as características e o contexto da primeira.

Toma-se, então, a partir desses pressupostos, a motivação e os argumentos que levaram à criação desta proposta de material didático para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua a ser utilizado na Educação Escolar Indígena brasileira.

## 2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO

As comunidades ágrafas, e não analfabetas ou iletradas, possuem uma característica fundamental que deve ser levada em consideração no âmbito da educação escolar: a riqueza de estratégias que priorizam a oralidade bem como a linguagem simbólica e a metalinguagem.

Havelock (1997) afirma:

*Ambas, a oralidade e a cultura escrita, individualizam-se ao serem contrapostas, embora possam ser vistas ainda como interligadas em nossa própria sociedade. É claro que constitui erro polarizá-las, vendo-as como mutuamente exclusivas. A relação entre elas tem o caráter de uma tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica – afinal, as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral – e outra contemporânea – à medida que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, pois é superposta a uma oralidade em que nascemos e que governa, dessa forma, as atividades normais da vida cotidiana. Essa tensão pode, por vezes, manifestar-se como tendência em favor de uma oralidade resgatada e, em outras ocasiões e contrariamente, como tendência em favor de sua total substituição por uma sofisticada cultura escrita. (pp. 17-18)*

Não se deve considerar que comunidade ágrafa seja analfabeta ou iletrada porque o fato de não possuir grafia é uma realidade sociocultural absolutamente distinta daquela que tem estabelecido o seu sistema de escrita. Ou seja, iletrado é o indivíduo que está em contato com um sistema gráfico mas não é capaz de utilizá-lo. No contexto em que há indivíduos iletrados, o poder da escrita tende a se transfor-

mar em um instrumento de opressão porque a escrita passa a ser inerente à cultura. Este não é o caso dos povos indígenas porque a necessidade da escrita está relacionada com a identidade coletiva, com o desejo de registro sociocultural, de preservação histórica, uma vez que se percebe que a memória de um povo está ameaçada pelo avanço da “civilização”.

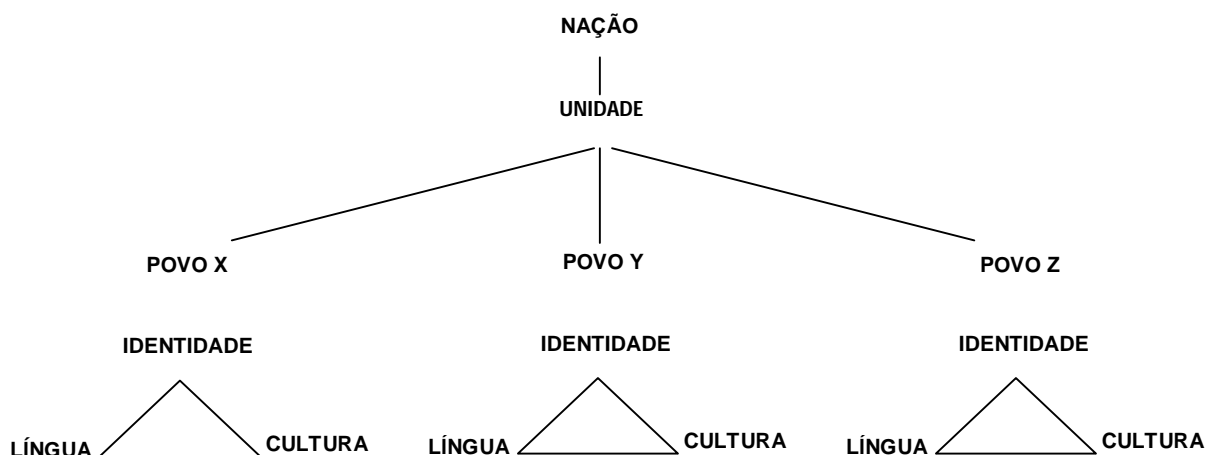
Por isso, os motivos que uma comunidade ágrafa encontra para se tornar uma comunidade de cultura escrita são de base endógena muito mais do que exógena. Ao contrário do que se poderia pensar, a introdução da escrita para os povos indígenas não significa a “salvação social”, cujos argumentos vêm relacionados aos conceitos de pobreza, desnutrição, falta de educação, assistência médica, improdutividade (cf. Pattanayak, 1997); não há relatos de líderes indígenas que argumentem em favor da disputa por poder ou da busca de inserção em comunidades não-indígenas. Seus argumentos giram em torno da autopreservação, e do registro de suas riquezas: memória, cultura, costumes, papéis sociais na sua comunidade etc. Sendo assim, as questões que surgem da equação “indivíduo + escrita = status” são questões endógenas que não atingem, ao ponto de modificar, a sociedade envolvente.

Contudo, a inserção da escrita em comunidades ágrafas, como é o caso das comunidades indígenas brasileiras, é um processo absolutamente distinto daquele em que ocorre a inserção da escrita em comunidades que, embora iletradas, fazem parte de sociedades que possuem tradição escrita. O que se observa claramente em pesquisas de campo é que dominar um sistema gráfico ainda não tem o poder de impor tradições de escrita a uma comunidade de cultura ágrafa. Em termos práticos, a grafia tem se prestado, mal e parcamente, ao que veio: registrar a riqueza intelectual de um povo, na tentativa solitária de não perder sua memória mediante o contato com a sociedade envolvente que, muitas vezes, é mal e parcamente letrada.

Uma das saídas para que se leve a efeito um sistema escolar para comunidades indígenas é proporcionar a troca, a interação e o reconhecimento não só de sistemas gráficos mas também dos costumes e culturas de escrita em comparação com costumes e culturas ágrafos. Atingir bons resultados pelo sistema de ensino-aprendizagem implica na criação de materiais didáticos que ofereçam respostas ao quadrinômio “POR QUE, COMO, ONDE e PARA QUEM a escrita funciona?”. Essa questão nos leva ao surgimento da Educação Escolar Indígena e da necessidade de se ensinar a Língua Portuguesa.

Popkewitz, Pereyra & Franklin (2001), descreveram, em um artigo intitulado “The Problem of Knowledge, and the New Cultural History of Schooling”, publicado em Londres, no livro Cultural History and Education, a situação de algumas escolas do oriente (eastern) em que língua e cultura são fenômenos dicotômicos no processo de educação e a única forma de isso não prejudicar o desenvolvimento escolar nem deixar falhar na propagação daquela sociedade como um todo é fazer com que Língua e cultura caminhem juntas na formação do intelecto individual e, somente assim, a escola é capaz de corroborar a produção intelectual de determinada sociedade. Trata-

se de uma questão etnológica. É o “caminhar junto” da língua e da cultura que proporciona condições de se manter a identidade de um povo. O lema das escolas indígenas, por exemplo, é “Para adquirir conhecimento, é preciso que se reconheça e se respeite a própria identidade dentro da unidade”.



### 3. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Ao grosso modo, a escolarização para os povos indígenas do Brasil seguiu um histórico possível de se agrupar em fases porque não se trata de um processo contínuo e regular, com alguma padronização pedagógica. Mostram-se, a seguir, algumas dessas etapas, as mais marcantes, que contribuíram para esse processo se desenvolver até os dias atuais.

a) Meados da década de 60 ao início da década de 90: Missionários lingüistas começaram a chegar dos Estados Unidos e se instalar em aldeias indígenas logo após a assinatura de um acordo entre o Summer Institute of Linguistics – SIL e o Governo Federal Brasileiro. Esses grupos se instalaram em áreas indígenas e criaram um Polo de Pesquisas situado em Brasília, como parte de um convênio com a UnB, em nome do Professor Aryon Dall’Igna Rodrigues. O polo de habitação, para os períodos fora de área, está em Cuiabá/MT. Os membros do SIL não criavam nenhum sistema de educação ou ensino. O interesse voltado para a tradução de conteúdos religiosos, como a Bíblia, e ao conhecimento da língua para a finalidade exclusiva de pregar suas religiões fez com que surgissem vários alfabetos indígenas das línguas amazônicas, dos quais o falante não possuía conhecimento e ainda menos a sociedade envolvente. A insatisfação para com a presença missionária de alguns grupos começou a se manifestar por meio de pedidos feitos à FUNAI para a retirada de missionários de algumas comunidades. Quando menos, os missionários eram ameaçados de morte e saíam das aldeias para habitar cidades do entorno. Ao mesmo tempo, o governo contratava professores, na maioria dos casos, professoras recém-formadas em Pedagogia ou formadas pelo Magistério, que equivalia ao Colegial Técnico, com a missão de criar

um tipo de escola rural nas comunidades indígenas que assim solicitavam. Muitas dessas professoras, devido às condições do trabalho na aldeia, abandonavam o posto sem nem mesmo comunicar que já não estavam mais em área. Outras, no entanto, entravam em atrito com os missionários por questões obviamente religiosas, gerando um conflito cultural. Eram poucas, enfim, que conseguiam mérito em suas atividades. Em 1989, o cacique do povo conhecido popularmente como Kayapó, Megaron Txukarramae, apresentou um documento oficial ao Ministério Público, solicitando apoio do governo para implantar um sistema de ensino nas comunidades indígenas do Xingu para que os próprios povos tivessem condições de registrar seus conhecimentos, crenças e culturas.

b) A partir da década de 90: O governo respondeu com o cancelamento do acordo internacional com o SIL e com a criação de novas frentes de desenvolvimento de Projetos de Formação de Professores Indígenas por parte de Organizações Não-Governamentais – ONG, cujo objetivo principal deveria focar a preservação da língua e da cultura dos povos, bem como a futura implantação de sistemas escolares nas aldeias, uma vez que trazê-los para a cidade iria contra a motivação do cacique ao escrever o documento. Vários outros projetos que envolviam as professoras de aldeia, além do Projeto do Xingu, abraçaram a causa e, assim, começaram-se a estruturar os programas de educação indígena. As missões obtiveram muitas informações que, na maioria dos casos, não foram devidamente compartilhadas com o poder público e deixaram, além de frustrações para alguns povos, a religião cristã incutida na cultura de tantos outros. A questão da identidade dos povos é, até hoje, um fator determinante para a educação indígena, pois cada um dos mais de 140 povos que possuem escolas precisam trabalhar as questões curriculares de modo a abordar a questão da língua, da cultura e da segurança sobre seus usos e suas vidas. A falta de diálogo entre os métodos utilizados pelas ONGs fez com que o Ministério da Educação tomasse uma medida mais produtiva, que veio a impulsionar os programas de educação escolar indígena. Trata-se do RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, instrumento publicado em 1998 e elaborado por especialistas das áreas de Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e Indígenas, História, Geografia e Antropologia.

c) Dias atuais: Hoje, pode-se dizer que o processo de formação de professores possui uma certa continuidade sob a responsabilidade das Gerências de Educação Escolar Indígenas - GEEI, criadas dentro das Secretarias de Educação dos Estados. Existe um cadastro de Consultores, no Ministério da Educação, mas não há um empenho muito significativo, por parte das SEDUC, em convidar esses consultores para programas regulares de educação escolar indígena. Ou seja, raramente um estado se propõe a ministrar cursos nas respectivas áreas, elaborar propostas curriculares para a educação escolar indígena, bem como fazer o assessoramento do trabalho que vem sendo realizado pelos professores indígenas. De fato, o programa governamental vem envolvendo, nas políticas públicas, uma abertura maior para a pesquisa da diver-



sidade linguística e cultural, bem como para a produção significativa de materiais didáticos e pedagógicos específicos, para a realização de acompanhamento nas aldeias brasileiras, bem como para a criação de instrumentos de avaliação da evolução do processo. Com isso, a questão da identidade indígena tem sido beneficiada e os Projetos têm conseguido êxito no resgate lingüístico e cultural em várias regiões. Porém, os velhos problemas ainda devem ser levados à sério, como por exemplo o contato das missões em territórios como o da Amazônia brasileira.

#### 4. DIALETOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA NAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Uma questão ainda mais relevante do que estabelecer as diferenças entre comunidades ágrafas e iletradas é a grande diversidade linguística e cultural brasileira. As escolas indígenas estão distribuídas em mais de 140 aldeias de norte a sul, de leste a oeste do país. Muitas vezes, durante os trabalhos de assessoria, os professores e estudantes indígenas manifestam uma certa insegurança diante de tamanha diversidade dialetal: Por que o português do consultor é diferente do português falado pelos funcionários da fazenda vizinha, por exemplo?

Em certa oportunidade, durante uma reunião para que se discutisse sobre a implantação da escola nas comunidades indígenas do Xingu, o cacique de um determinado grupo indígena fez seu pronunciamento na língua indígena e, no final, acrescentou: "Nós fala igual fazendeiro, mas nós quer fala igual televisão! Na televisão é português! Por isso, nós quer põe escola no Posto (...)". Neste caso, notam-se duas influências fortíssimas que são traços dialetais distintos. O primeiro a se considerar é o traço do português regionalizado, talvez, presente na conjugação verbal em discórdância com o sujeito pronominal ('nós fala' em vez de 'nós falamos' ou 'a gente fala'); o segundo é, provavelmente, marca de bilinguismo, a influência da Língua materna na 2ª Língua, em processo de aquisição ('nós quer fala'; 'nós quer põe').

Outro depoimento de um dos assistentes de saúde do Xingu também demonstra um conflito na falta de reconhecimento linguístico dessa realidade diglósica: "Quando eu moro em São Paulo, o pessoal de lá acha engraçado o jeito que eu falo Português, eles fala que é pouco certo... Mas quando eu moro aqui, o pessoal da minha aldeia fala que eu não sei mais a Língua (língua indígena do seu povo). Será que sou mudo? Agora eu não sei mais onde que eu vou poder morar..."

Por fatos como estes, o material didático para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua precisa trazer à tona as questões da identidade linguística, promovendo a reflexão comparativa dos processos de aquisição e de construção linguística tanto da Língua Materna quanto da Língua Portuguesa. É inevitável imaginar que os processos pareçam ora divergentes ora convergentes, mas não há motivo suficiente para desqualificar um falante. Não se pode permitir que questões linguísticas 'mal resolvidas' provoquem crises de identidade ou preconceitos. O material didático precisa trazer a diversidade da própria Língua Portuguesa para que se compreendam

os processos, as diferenças e o que elas representam em termos dialetais e regionais; bem como a diversidade identificável pelo grau de bilinguismo e pela relação entre fala e escrita, como se mostram a seguir.

## 5. GRAU DE BILINGUISMO E PROCESSOS DE DIGLOSSIA

Segundo o Dicionário de Linguística e Gramática, de Mattoso Câmara Junior (Editora Vozes, 2007): A mais ampla e genérica definição para bilinguismo é essa: "Capacidade de um indivíduo usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra conforme a situação do momento.". Porém, não é possível descrever o bilinguismo indígena de maneira ampla e genérica, uma vez que são diferentes os graus de bilinguismos dentro das comunidades e, também, de comunidade para comunidade indígenas. Por isso, idealizar um material de ensino bilíngue requer mais cuidados do que se possa imaginar inicialmente, uma vez que para considerar uma comunidade bilíngue não basta reconhecer que o sujeito compreenda minimamente uma das línguas faladas pela comunidade, ora a Língua Indígena, ora a Língua Portuguesa, se ele não for linguisticamente apto a manter um diálogo fora do seu contexto, por exemplo.

Os limites do bilinguismo são inerentes às comunidades indígenas, assim como os são para os próprios falantes de Português que vivem uma realidade linguística muito específica, o que Ferguson chamou de Diglossia, ou seja, a variação dialetal, considerada natural dentro de uma comunidade, ainda é 'perturbada' por fatores exógenos como, por exemplo, o contato com outras línguas. Contudo, diante da impossibilidade de se atingir todas as condições da diversidade e do grau de bilinguismo que todas as comunidades indígenas brasileiras manifestam tanto diacronicamente quanto sincronicamente, o material didático deve se apresentar como instrumento representativo não só da Língua como também da Cultura que ele se propõe a ensinar. Ao mesmo tempo, esse material deve abrir espaço para que cada comunidade faça sua reflexão interativa e comparativa dos fenômenos linguísticos e culturais, apontando semelhanças e diferenças de costumes e comportamentos, de uso e aplicação do conhecimento.

São várias as considerações necessárias para que se discuta a questão da diferença entre fala e escrita em todos os seus aspectos, no nível do território nacional. Por isso, opta-se por traçar, em forma de tópicos, uma boa parte dessas considerações apontadas por vários especialistas (cf. Referências Bibliográficas) do ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Atualmente, é fato que existe certa unanimidade por parte dos que fazem o sistema educacional brasileiro quanto à avaliação dos resultados obtidos através do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: "há um fracasso generalizado".

Muito frequentemente, os estudantes de primeiro e segundo grau e mesmo os universitários amortizam a sensação de incapacidade frente à aprendizagem da



modalidade padrão da língua, repetindo que “o português é a língua mais difícil do mundo” ou que “ninguém sabe falar ou escrever direito em português”. Ou seja, no primeiro caso a origem dos problemas está na própria língua e, no segundo caso, na totalidade dos falantes, sendo, portanto uma regra e não uma exceção.

Do lado dos professores, a explicação para as causas do mau uso do português normalmente está na política educacional. Em entrevista à revista *Veja* (1997), o professor Pasquale Cipro Neto, tentou justificar o porquê de o português ser tão mal falado e mal escrito no Brasil:

Há duas causas visíveis. Com o depauperamento geral da educação, o ensino da língua portuguesa acabou confiado a professores despreparados para a tarefa. Os brasileiros também lêem pouco... Existe, ainda, um motivo invisível para o estado trágico em que se encontra o português no Brasil: a má intenção. Uma grande parcela da população é mantida na ignorância, com o propósito de distanciá-la da sintaxe dominante.

Na resposta do professor encontramos três agentes causadores do “estado trágico” da Língua Portuguesa no Brasil: 1) os professores, que por estarem mal preparados, não realizam satisfatoriamente a **atribuição de ensinar o português**; 2) os brasileiros, que por não terem o **hábito da leitura**, mantêm-se distanciados da “boa linguagem” e não conseguem **expressar-se a contento**; 3) há a deliberada **má intenção por parte de classes dominantes** (?) na manutenção do presente estado de coisas.

A questão da modalidade padrão é bastante discutida na comunidade científica brasileira. Mais modernamente, vários linguistas têm tratado desse tema, cientes da realidade quase diglósica vivida pelo falante de Língua Portuguesa no Brasil. O ensino da Língua Portuguesa como Língua materna e, portanto, como padrão lingüístico nacional, acaba por deixar um grande número de brasileiros inseguros sobre sua própria situação lingüística, sua própria identidade. Afinal, “você sabe português?”. Esta é uma pergunta frequentemente feita para os próprios falantes de Língua Portuguesa no Brasil. Embora seja nossa modalidade padrão, muitos brasileiros não acreditam que saibam português e as respostas são as mais variadas:

“Não, não me pergunte nada de gramática porque eu não sei português!”;

“Eu sei um pouco... acho que isso que eu falo é brasileiro, né... (rindo)”;

“Ah! Nunca fui um aluno excelente, não... Ainda mais em Português!”

“Na verdade, não consegui aprender nada daquelas classes de palavras, sintaxe...”.

Normalmente, os programas de ensino brasileiros mais progressistas, que tentam responder à problemática do fracasso do ensino de português, partem do princípio de que todas as línguas apresentam um continuum que vai desde a modalidade padrão até a sua variedade culta. Fala-se da importância de que sejam respeitadas como legítimas todas as variedades, inclusive aquelas que são socialmente des-

prestigiadas. Mas não encontramos propostas que apontem para a história da implantação da língua portuguesa no Brasil como forma de explicar as idiossincrasias que a língua desenvolveu e efetivamente tem desenvolvido em território brasileiro. Alguns estudiosos, sim, lançam mão da idéia de que o português do Brasil sofre um processo diglótico, o qual prioritariamente deveria ser considerado pelo sistema de ensino da Língua Portuguesa. No entanto, a unidade lingüística do Brasil talvez seja (mal) interpretada pela escrita, que é vista como a possibilidade de congelamento, de estagnação, das mudanças causadas, com efeito, pelo uso da Língua, em seus mais variados contextos, seja ela oral ou escrita.

Conforme afirmou Preti:

Embora não se possa ter a pretensão de que os dialetos sociais sejam claramente distintos (como são os dialetos geográficos), ainda assim é possível estabelecer **pelo menos duas variedades** que, segundo Ferguson, **coexistem e desempenham papéis específicos**.

Esse é o extremo do conceito de diglossia introduzido por Ferguson, que diz: *"(...) it must be pointed out that diglossia is not assumed to be a stage which occurs always and only at a certain point in some kind of evolution, e.g. in the standardization process"* Diferentemente de Preti, uma outra interpretação possível de Ferguson resume-se ao fato de que uma situação diglótica surge quando o continuum, digamos, regular da variação é "afetado" por fatores externos, como por exemplo o contato (e o conflito) de línguas distintas, que é o caso do Português Brasileiro. É bem verdade que a Língua Portuguesa travou uma luta frente a outras línguas, no seu processo de consolidação como língua oficial do Brasil. Nesse percurso, o processo diglótico brasileiro fez com que fala e escrita tivessem funções, contexto e aspectos bem mais distintos do que se possa considerar comum às línguas do mundo. Portanto, a modalidade brasileira da língua portuguesa, como não poderia ser diferente, possui características próprias, distintas das modalidades dos demais países lusófonos. Essa diferenciação, uma vez refletida na escrita, foi alvo de severas críticas de intelectuais portugueses, durante o século passado, os quais acusavam os escritores brasileiros de uso imperfeito da língua de Camões.

Do lado oposto a esses críticos, os nacionalistas brasileiros pugnavam pela "independência lingüística" do País, que adviria com a outorga da "língua brasileira", tema de um longo debate, que até meados deste século ainda encontrava fervorosos adeptos tanto de um lado quanto de outro.

Até o início do século XIX, a modalidade escrita da língua portuguesa praticada no Brasil refletia o modelo português, como nos atestam as obras de autores como Antonio Vieira, Cláudio Manuel da Costa. O primeiro, embora nascido em Portugal, fora educado/formado no Brasil; o segundo, embora tendo nascido no Brasil, escreveu obras que foram reverenciadas pelo purismo do estilo, pelos críticos literários de ambos os países.

Os nacionalistas, impulsionados por um sentimento antilusitano, fortemente vigente à época, defendiam a denominação de “língua brasileira” para o idioma nacional. Imaginavam que, com isso se completaria definitivamente a independência em relação à antiga metrópole. Foi pelas mãos de José de Alencar que o Brasil conheceu a inspiração romântica alemã vinculada ao elemento indígena, tendo sido a corrente indigenista uma das que mais produziu frutos no Romantismo brasileiro. Na trilogia *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), a figura do índio é extremamente idealizada, correspondendo muito mais ao construto do “bom selvagem”, em nada retratando a dura situação a que esteve relegado o índio a partir do contato com o colonizador. Dessas três obras, foi *Iracema* a que maior repercussão teve tanto no Brasil como em Portugal. E também foi a que mais sofreu com as críticas por causa da sua linguagem, o que teria levado o crítico português Pinheiro Chagas a escrever:

O defeito que eu vejo nessa lenda (*Iracema* tem como subtítulo *Lendas do Ceará*), o defeito que vejo em todos os livros brasileiros, e contra o qual não cessarei de bradar intrepidamente é a falta de correcção na linguagem portuguesa, ou antes a mania de tornar o brasileiro uma língua diferente do velho português (...).

As idéias de Alencar a respeito da língua não encontraram seguidores no meio literário. O debate voltaria a ter novo destaque durante o Movimento Modernista de 1922, quando as letras nacionais passaram por um grande impacto renovador, e onde figurava, pelo menos como ponto de pauta, a questão lingüística.

Foi Mário de Andrade o grande nome que polarizou a discussão. O autor chegou mesmo a projetar a idéia de elaboração de uma **Gramatiquinha da Língua Brasileira**. Em termos práticos, foram os modernistas grandes inovadores da linguagem. São exemplos emblemáticos dessa inovação a poesia de Carlos Drummond de Andrade e a prosa regionalista de Guimarães Rosa. Porém, a intenção de dar novos ares ao debate sobre a língua não extrapolou o plano literário. O próprio Mário de Andrade negou posteriormente que houvesse projetado escrever uma gramática sobre a língua do Brasil.

Assim, o fluxo e refluxo das duas correntes, uma conservadora e a outra inovadora frente à unidade lingüística, refletem a situação diglósica do País, que nunca se distanciou por completo do modelo lusitano de escrita mas manteve a imensa maioria da população distante do controle da escrita devido, principalmente, à diversidade dialetal e cultural nacional.

O debate sobre a existência ou não de uma “língua brasileira”, inaugurado pelos escritores românticos e retomado pelos modernistas é um forte sintoma do descompasso entre o percurso da língua escrita e o exercício efetivo da língua falada por uma população portadora de fortes traços diferenciadores dos antigos colonos lusos. Quando lá chegavam Cabral e sua armada às terras brasileiras, a população

nativa consistia de seres completamente distintos de todos os que os portugueses, experientes navegadores, nunca viram antes e a primeira língua do território nacional foi a língua Tupi, de onde surgiu o Nheengatu, a Língua Geral.

A miscigenação étnica no Brasil dos primeiros séculos é tema dos mais concorridos entre os que se dedicaram ao estudo da colonização. A ação dos Jesuítas teve um caráter ambivalente: ao mesmo tempo em que desagregava as línguas indígenas brasileiras, também colaborava com a expansão dos valores nativos. A Língua Portuguesa sobrepunha a Língua Tupi com o movimento denominado “Entradas e Bandeiras”, que consistiu na ampliação do território nacional com o desbravamento e a conquista do oeste do continente americano. O movimento tinha duas funções primordiais: caçar índios para a escravização e explorar minerais. No processo de escravização, o indígena era obrigado a falar Português com a condição de ficar sem alimento ou de levar surras como castigo. Assim, a língua portuguesa foi adquirido nos sotaques, formando novos dialetos e novas condições sociais. Além disso, ainda são faladas no Brasil mais de 180 línguas indígenas, além de algumas línguas africanas e tantas européias em determinadas regiões brasileiras (como é o caso do alemão, do italiano, do japonês...)

Por isso, deve-se considerar o contexto histórico da implantação da língua portuguesa no território nacional, brasileiro, como fonte de explicações para a origem do português que nós falamos. Apontar apenas para as dificuldades iminentes à própria língua, acusar os professores de “despreparados”, ou responsabilizar os brasileiros como um todo porque não lêem como formas de explicar as dificuldades que temos no trato da Língua Portuguesa, representa uma forma sincrônica e acética de encarar os fatos da diversidade linguística brasileira.

Com base nessa perspectiva, é preciso que o material de Língua Portuguesa para a Educação Escolar Indígena tome as reflexões e discuta as questões que dão fundamento à estrutura escolar e as políticas públicas aplicáveis a ela, tais como: Ensino e diversidade linguística e cultural; Gramática da Língua Portuguesa e certo “ritual” de legitimação da norma-padrão; Sistema Educacional Brasileiro e o ensino direcionado às especificidades; entre tantas outras que dizem respeito ao reconhecimento da pluralidade.

## 6. CONSIDERAÇÕES LINGUÍSTICO-PEDAGÓGICAS

O material didático que atende os povos indígenas não pode abrir mão de um perfil etnográfico que atenda, valorize, destaque e apresente a cultura brasileira regional, tanto quanto a cultura indígena. Os modelos pedagógicos se tornariam pouco eficientes e difíceis de serem trabalhados por professores indígenas se não contivessem uma boa descrição do espaço externo à aldeia, ou seja, descrição do entorno, dos costumes da sociedade de contato, do comportamento cultural etc. Se assim fossem, seriam criadas formas de comparação com o espaço interno de cada comunidade.

de, especificamente, aumentando-se as chances de aprender a Língua Portuguesa pelo conhecimento do uso e do emprego, proporcionando maior eficiência ao método de ensino.

Atualmente, os materiais de Língua Portuguesa propostos para Escolas Indígenas vem sendo elaborados com um crescente aproveitamento do conhecimento endógeno, ou seja, do conhecimento cultural que o próprio povo possui, o que não é ruim mas também não é completo e suficiente para que se ensine a Língua Portuguesa porque não permite o conhecimento pleno do uso da Língua, seja oral ou escrito, que também pertence a um povo, a uma cultura específica, mas que é do outro. Não levar em consideração o conteúdo do conhecimento exógeno, que é a cultura e os costumes da sociedade de contato, não estimula o processo escolar de aprendizagem e valoriza exclusivamente a identidade indígena de vários grupos que não é, por si só, a representação da identidade cultural brasileira, o que impede a troca de conhecimentos.

No relatório de consultoria, a linguista Cristina Borella, que esteve prestando serviço à SEDUC do Amazonas, ao norte do estado, em 2007 e 2008, descreveu uma situação interessante para corroborar esse argumento de que seja fundamental proporcionar condições pedagógicas para a troca de conhecimentos. Diz ela que os professores indígenas manifestaram total descontentamento com o método que enfatiza somente o seu próprio contexto para o ensino de línguas, alegando que eles têm domínio sobre a sua própria escrita e sua língua, pois são eles que as utilizam; mas não sabem como trabalhar a Língua Portuguesa porque não possuem contato suficiente com falantes e o material didático não traz informações consistentes para que se aprenda sobre o contexto de utilização da Língua Portuguesa, sobre a cultura daqueles que falam essa Língua como sua primeira.

Para que se crie uma noção da relevância do contexto temático e do seu fundamento etnográfico interativo e comparativo, citam-se alguns exemplos que envolvem culturas e “visões de mundo”, distintas em um mesmo contexto escolar, tal qual a realidade relatada anteriormente sobre a Escola Indiana. Em um dos trabalhos de coleta de dados para o desenvolvimento de pesquisa linguística, junto do povo Ikpeng, habitante do Parque Indígena do Xingu, foi gravada a História do Morcego, contada durante 8 minutos por Oporike Txikão, contador de histórias da comunidade Ikpeng. Os professores indígenas dessa comunidade, que já se encontravam em estágio avançado do curso de formação em Linguística, foram incumbidos de transcrever foneticamente e ortograficamente aquela história para que se publicasse um livro a ser utilizado no contexto escolar como material didático de apoio. Os professores concluíram o trabalho e encaminharam uma cópia para a coordenadora do Projeto de Formação de Professores Indígenas do Parque Indígena do Xingu para que o mesmo fosse revisado e digitado.

Concluídas as etapas de revisão e digitação, o material foi reencaminhado à comunidade para a segunda vista dos professores indígenas, antes de sua impressão

oficial. O material retornou à Aldeia no ano seguinte, com alguns detalhes inseridos nas páginas com o intuito de tornar o material mais atraente ou estilizado. Todos os “detalhes” foram marcados com “X” pelos professores indígenas. Com isso, surgiu a dúvida entre os que trabalharam na impressão daquela versão: Haveria interesse em tornar o material mais atraente ou estilizado com desenhos indígenas? Ao que os professores explicaram: “Sim, nós gostamos, mas não pode colocar esse, porque esse é pintura corporal do Kamaiurá, representa a cobra para eles. Nessa História do Morcego não tem cobra, não tem Kamaiurá. Vocês podiam colocar morcegos daqueles que vocês desenharam. Ou então, nós vamos fazer os nossos para vocês enfeitarem aí...”.

O que se percebe nesse fato é que muitas vezes se subjugou o conhecimento etnológico do povo. Não é por ter sido desenhado por um indivíduo indígena que seu desenho fará sentido em qualquer material indígena. Ficou a lição: na produção de material didático para escolas indígenas, se o contexto for desconhecido, é melhor não tomar a iniciativa sobre o uso de determinado item; ou então, que se lidem apenas com contextos conhecidos. A relação signo – significante – significado é muito relevante para comunidades ágrafas, uma vez que a representatividade e a metalinguística são inerentes à comunicação.

Uma outra experiência se coloca para que mais uma vez se fixe o olhar pelo foco do outro. Uma professora não indígena apresentava aos seus alunos indígenas as figuras geométricas: círculo, retângulo, triângulo. Como tarefa extra, os alunos são convidados a buscar em toda aldeia objetos que representem o formato dessas figuras geométricas e os apresentem no dia seguinte.

Na aula seguinte, um dos alunos carregava uma flecha e uma borduna. A professora, um pouco surpresa e muito assustada (afinal, o aluno entrou na sala “armado”), pergunta:

“Vai caçar depois da aula?”

E o aluno responde: “Não. Esses são os objetos que você pediu.”

A professora não compreendeu, uma vez que a flecha estava mais para representar uma linha e a borduna, uma figura disforme, do seu ponto de vista. Sendo assim, antes de condenar o aluno, pediu para que ele apresentasse os elementos à turma. Então, ele pega a flecha, levantando-a horizontalmente, apontando-a para si próprio:

“O que é isso?”

E a turma respondeu: “Círculo!”

O aluno: “É círculo mesmo...”

Então, ele levantou a borduna da mesma maneira, apontando o ataque para a turma, e perguntou:

“O que é isso?”

E a turma: “Triângulo!”

“É triângulo mesmo...”



Então, o menino tira o fósforo da boca, mostra para a turma, virando a ponta de acender para si próprio e pergunta pela última vez:

“O que é isso?”

A turma respondeu: “Retângulo!”

“É retângulo mesmo...”

A professora estava impressionada porque não conseguia ver o que os alunos viam e pediu para que lhe mostrassem como ver, ali, naqueles elementos, as figuras geométricas. O aluno disse:

“Olha por aqui, professora...” E mostrou a ponta de trás da flecha que é feita de material cilíndrico. “Círculo... está vendo?”

A professora ficou ainda mais surpresa: “Sim! Estou vendo agora!”

A parte da borduna, feita para bater na cabeça da caça, tem o formato de cunha desbastada dos dois lados e, vista de forma horizontal, apontando a borduna para si próprio, vê-se que ela forma um triângulo com a base oposta. O fósforo, visto da mesma forma, possui um formato retangular. Desta experiência, tira-se a necessidade fundamental de compor atividades variadas, para o material didático, que envolvam maneiras diferentes de se compreender o mundo, seus objetos, suas culturas, seus pontos de vista.

O último relato que se apresenta aconteceu durante o curso sobre “Métodos de Alfabetização”, realizado em área indígena com professores em processo de formação para o magistério. A consultora propôs que se criasse um alfabeto ilustrado da Língua Portuguesa, a ser pendurado em formato de varal perto da lousa, de frente para os estudantes. Para que isso fosse feito, e com a intenção de propor uma visão tridimensional dos desenhos, a professora sugeriu que os estudantes trouxessem objetos a serem desenhados na sala de aula e que possuíssem A, B, C, D...

Para que não aparecessem quantidades exorbitantes de objetos, ela agrupou os alunos de forma que o grupo 1 traria objetos representativos de A, B e C; o grupo 2 traria objetos para D, E e F; assim por diante. No dia seguinte, o primeiro grupo apresenta seus três objetos: um “osso da sorte”; uma cabaça em forma de 8; e um arco. A professora os recolhe e diz:

“Muito bem, vamos ver o que temos aqui... Um arco, não é pessoal? AAArco... AAAA.... Uma Cabaça, olha lá no fundo da minha boca, onde vai a minha língua... CC-Cabaça... Com que se escreve ‘cabaça’? Com C, não é mesmo? Eu só não entendi o osso... Vocês sabem o nome disso aqui? Eu conheço como “osso da sorte” porque lá na nossa cultura tem uma brincadeira com isso: duas pessoas fazem pedido e cada uma puxa o osso para o seu lado. Quando ele quebra, a pontinha vai ficar para uma das pessoas e ela vai ter o pedido realizado! Será que o nome desse osso começa com B em Português? (rindo)”

Os alunos que trouxeram os objetos se levantaram, quase indignados: “Não, professora, a senhora falou tudo trocado...” Esse aqui é A (o “osso da sorte”). Esse

aqui é B (a cabaça em forma de 8) e esse aqui é C (o arco)! (riram todos, menos a professora)”

Naturalmente, enquanto a professora relacionava o som inicial do nome do objeto à letra, os estudantes relacionavam o formato do objeto às letras “de forma”. Com isso, fica claro que a ausência de “cultura da escrita alfabética” não permite que se trace um perfil de aula padronizado para ser ministrada em escolas indígenas brasileiras. Também assim, o material didático deve ser inovador e dar espaço para a criação de um modelo escolar indígena próprio.

Mais uma vez: É preciso que a elaboração de material escolar indígena para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua contenha características da cultura brasileira, criando assim uma maneira de se comparar o formato dos elementos pedagógicos para dar origem a novos recursos didáticos que a cultura de um povo determina. Ou seja, ao mesmo tempo que o material oferece elementos próprios, ele “pergunta” para a cultura do outro: “E você, como faria?”

## 7. A PROPOSTA

O que pretendemos propor como alternativa de ensino e de aprendizagem é um material didático interativo, monolíngue em Português. O sistema de ensino concebe aos materiais didáticos a função de orientar a prática pedagógica, são considerados como materiais de suporte, capazes de facilitar a organização do ensino. Contudo, há críticas, pois é comum eles serem adotados pelos professores como um manual do ensino. Além dos conteúdos, um livro didático, por exemplo, assume, em muitos casos, um papel responsável pela metodologia que os professores utilizavam, fazendo lembrar o modelo da cartilha.

O foco é considerar que há causas e consequências do mau uso do material didático. O professor precisa ser adequadamente preparado para conseguir fazer uso interativo do livro didático como um auxílio ao seu trabalho. Portanto, a proposta é fazer um material a partir dos dois principais atores do processo em mão dupla: ensino<>aprendizagem; o professor e o aluno. É preciso que ocorra a relação entre uma educação participativa e o livro didático, o qual é apenas mais um ingrediente do ensino. Então, o livro do professor será um material não só para ser repassado como ensino e consumido como aprendizagem, como também abrirá o espaço para a analogia e a pesquisa.

A contextualização da proposta consistiria na criação de relações familiares entre membros de uma família brasileira fictícia, essa família brasileira possuiria parentes em diferentes estados brasileiros, de diversas classes sociais e variadas atividades cotidianas para tematizar diferentes costumes e culturas praticadas no Brasil, em um nível mais abrangente. Além disso, traria, em si, aspectos dos relacionamentos entre diferentes faixas etárias, seu convívio, o respeito mútuo e alguns problemas que essa convivência pode trazer como, por exemplo, a reação dos pais quando um

filho tem dificuldades na escola; os castigos, porque são aplicados e como o são; as desavenças entre os irmãos e as dificuldades da adolescência; o primeiro namorado, o namoro escondido, a gravidez inesperada etc.

Não haveria limites para conteúdos ou personagens. Porém, seriam elaborados diversos materiais com maior ou menos grau de aprofundamento dos temas, promovendo o contato cada vez maior com a escrita, por meio de pequenos textos, histórias em quadrinhos, narrativas completas etc. Os tópicos deveriam estar relacionados, ainda, à elaboração de temas contextualizados pelas épocas do ano, sequenciados de acordo com os meses, as estações do ano, as festas regionais e nacionais.

As atividades devem promover e deenvolver critérios de analogia com as seguintes finalidades: estimular o reconhecimento da diversidade cultural; praticar a comparação de modo a neutralizar pré-conceitos entre costumes; criar um glossário de Língua Portuguesa junto com a comunidade, aplicando a noção de signo, significado e significante de acordo com seu próprio contexto; incentivar o estabelecimento de um perfil próprio de aulas

No material do Professor, cada tópico traria seu próprio plano de aula, com os itens: objetivo, justificativa e sugestões de aplicação; para que ele prepare sua aula de forma dedutiva e não indutiva ou intuitiva, e contextualizada, mesmo porque é praticamente impossível intuir a partir do desconhecido. Ou seja, cada assunto trazido pelo material seria acompanhado de considerações e explicações sobre os costumes dos brasileiros que vivem em contextos não indígenas, além de questões a serem respondidas pelo professor para o bom planejamento de suas aulas.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que o professor ensina a Língua Portuguesa, ele também é colocado a refletir e pesquisar a diversidade cultural existente no seu contexto em comparação com o contexto do outro. Nessa proposta, o material traria conteúdos e informação suficientes para o professor comparar com seus próprios conhecimentos culturais locais e elaborar sua própria aula, personalizada, baseada no material de apoio pedagógico e conhecimentos gerais, além de abrir as opções para as pesquisas, sejam elas de cunho antropológico, linguístico ou social. Já o aluno, ao mesmo tempo em que aprende a Língua Portuguesa, também faz uma reflexão comparativa entre contexto indígena e contexto de contato, tornando-se apto a praticar as pesquisas propostas pelo professor.

Ainda planejando estratégias, a proposta inclui uma descrição metodológica. A constituição das famílias, por exemplo, é um ponto de discrepância entre as culturas, o que torna o assunto bastante interessante quando se trata de expor essas diferenças. O modo de vida, os costumes, a cultura prendem a atenção do outro, são atraentes e despertam a curiosidade, amenizando a obrigatoriedade de passar pelo processo de ensino e de aprendizagem da Língua do outro, ou da segunda Língua. Retomando a constituição familiar, nós sabemos que em algumas culturas os homens podem ter mais de uma esposa na composição familiar e, em outras, a mulher pode ter vários maridos. Em alguns casos, filho é aquele indivíduo criado em um lar e não, ne-

cessariamente, gerado por aquele casal que constitui esse mesmo lar etc. Por isso, podemos sugerir alguns tópicos envolvendo relacionamentos familiares, relacionamentos sociais, situações econômicas verdadeiras, porém, vivenciadas pela nossa família fictícia, tais como:

a) Graus de Parentesco: No Brasil falante de Língua Portuguesa, as relações de parentesco são basicamente as mesmas: filhos, primos, pais, tios, avós, tataravós etc.; acompanhadas de outras funções familiares tais como madrasta, padrasto, entido, primo de primeiro grau, primo de segundo grau, assim por diante. Porém, nem todas as culturas dividem ou agrupam assim suas famílias. Portanto, o material didático deverá apresentar exemplos de famílias típicas brasileiras e, ao mesmo tempo, cobrará do professor que pesquise as relações de parentesco típicos da sua cultura para completar as informações do material.

b) Localização Geográfica das famílias no Brasil (mapa do Brasil): A noção do espaço geográfico também é outro aspecto cultural. Embora o modelo de mapeamento do planeta terra seja um conhecimento de propriedade intelectual mundial, muitas culturas ainda preservam o seu próprio modo de enxergar o mundo, fazendo com que esse seja um tema cultural. Além do mais, ao localizar, no mapa, membros da família fictícia, criada com o intuito de produzir o material didático a contento, poderão também tomar conhecimento dos costumes daquela família, naquela região específica, contrastando com os conhecimentos já adquiridos ou com seus próprios costumes, o que muito interessa a essa proposta.

c) Profissões, funções, cargos: Há inúmeras profissões, funções, cargos desempenhados nos mais variados contextos habitados por falantes de Língua Portuguesa, sejam eles urbanos, rurais, litorâneos, interioranos. Descrever essas atividades profissionais é uma forma não só de praticar o uso da Língua Portuguesa e de conhecer a cultura brasileira, como também de valorizar a importância de todas elas na sociedade. Assim, as comunidades indígenas também pesquisarão as funções exercidas dentro de sua própria sociedade, em comparação com outras culturas e costumes.

d) Atividades domésticas, distribuição de tarefas: Há uma distribuição de tarefas importante nos lares das famílias brasileiras e, embora muita gente não se dê conta, é uma rotina que faz parte da cultura do povo brasileiro. Por isso, vamos explorar de forma indireta as características das tarefas domésticas modernas e colocá-las como foco de analogia para os povos indígenas brasileiros. Assim, teremos um resultado de pesquisa de cunho social das relações familiares.

e) Alimentação: Quais são os alimentos mais comuns em cada região brasileira, modos de preparo, ingredientes, horários de alimentação etc.; o que se come, o que não se come; o que os jovens costumam lanchar fora de casa, em quais situações, como se organizam as refeições.

f) Atividades culturais e regionais: Como são as atividades nas cidades; o cinema, o teatro, a dança, a música, os esportes, os festivais, os campeonatos etc.

Apresentar algumas propostas práticas de realização dessas atividades, se possível escolher filmes relacionados aos temas indígenas para que se analisem também a percepção que a sociedade de contato tem do indígena e dos seus costumes, além de submergir e praticar a audição da fala em Português, língua objeto desse processo de ensino e de aprendizagem.

g) Os principais feriados nacionais: O material do professor deve mostrar-lhe quais são e como se comemoram os principais feriados nacionais, a que se destinam, porquê cada região tem seus próprios costumes e festividades, bem como seus próprios feriados comemorativos.

h) Datas comemorativas, festas e aniversários: Como são feitos os casamentos e sua tradição, como são as comemorações de aniversários, comemorações familiares, íntimas e também as sociais.

i) Período letivo, período de trabalho *versus* período de férias. A divisão do ano para os brasileiros, quais são as atividades desempenhadas em cada momento, como são as viagens, o que se carrega a depender do lugar para onde se vá às férias etc.

É importante que os tópicos venham acompanhados de explicações sobre a gramática e uso do Português, seus aspectos estruturais, conforme tais aspectos se façam relevantes para a melhor compreensão dos textos e suas estruturas oracionais, bem como discursivas.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de uma proposta de ensino e de aprendizagem deve ser vista como exercício do conhecimento adquirido por meio de experiências relativas aos contextos em que tal proposta deverá se inserir. Não há proposta válida sem que sejam feitas as devidas considerações linguísticas e culturais do contexto de inserção, suas especificidades e o propósito didático e pedagógico do ensino para que se alcancem os propósitos da aprendizagem.

Portanto, neste artigo encontramos não apenas relatos de experiência que evidenciam a necessidade de repensarmos ou criarmos novos métodos de produção de materiais didáticos, e que estes, por sua vez, promovam condições e sugestões que favoreçam as pesquisas comparativas linguísticas, culturais e sociais que problematizem o contato, mas também forneçam subsídios sobre a realidade linguística, cultural e social do entorno, em que tanto o professor quanto o aluno interajam com a sua própria realidade, distinguindo contextos e compreendendo o outro, o sujeito do contato.

Além disso, este artigo ousa propor um instrumento metodológico que nos leve a refletir, de um ponto de vista didático, sobre critérios inovadores que fortaleçam o papel do professor indígena pesquisador, que também não é falante de Português como primeira língua, que também contribua para o desenvolvimento do seu conhe-

cimento sobre a sociedade de contato, neste caso, não indígenas, falantes de Português, de outras tantas e diversas culturas regionais. A escola indígena precisa ser o lugar onde se permita a troca de conhecimentos, sem preconceitos, sem protecionismos desnecessários. Conhecer, comparar, distinguir, aceitar, rejeitar faz parte da consciência social e/ou cultural coletiva, não é um processo de ordem ou de lei, mas sim um acontecimento natural. Quanto mais conhecemos, mais condições temos de avaliar e decidir sobre nossos próprios interesses, nossas próprias escolhas. Foi confiando nessa liberdade e autonomia que propomos um material mais complexo, de caráter desafiador, que desvela uma abertura à promoção do que é específico e diferenciado, mas do ponto de vista do indígena e da sua necessidade de aprender Português de forma mais propositiva, na escola da sua aldeia.

## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antologia da Floresta: literatura selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre. (1997) Comissão Pró-Índio do Acre. Rio de Janeiro: Multiletra. 64p.
- CÂMARA Jr., J. M. (1965) Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- Professores Indígenas do Parque Indígena do Xingu (2000) Aprendendo Português nas Escolas do Xingu: Livro 2. Projeto de Formação de Professores Indígenas no Parque Indígena do Xingu para o Magistério. Apoio à Publicação: Embaixada Britânica – Brasília/DF. 91p.
- HAVELOCK, Eric (1997) "A Equação Oralidade – Cultura Escrita: uma fórmula para a mente moderna". Em: Olson, D. R. & N. Torrance [Orgs.] Cultura Escrita e Oralidade. V. L. Siqueira (trad.) Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Editora Ática. pp.17-33.
- NÓVOA, A. (2001) "Texts, Images and Memories: Writing New Histories of Education" Em: POPKEWITZ, T. S. & M. A. Pereyra & B. M. Franklin [Orgs.] Cultural History and Education. London: RoutledgeFalmer. pp. 45-66.
- O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena: 1995 a 2002. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental.
- PATTANAYAK, D. P. (1997) "A Cultura Escrita: um Instrumento de Opressão". Em: Olson, D. R. & N. Torrance [Orgs.] Cultura Escrita e Oralidade. V. L. Siqueira (trad.) Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Editora Ática. pp. 117-120.
- POPKEWITZ, T. S. & M. A. Pereyra & B. M. Franklin (2001) "History, the Problem of Knowledge, and the New Cultural History of Schooling". Em: Cultural History and Education. London: RoutledgeFalmer. pp. 3-44.
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1995.



TEBEROSKY, A. (1997) "Para que aprender a escrever?" Em: A. Teberosky & L. Tolchinsky [Orgs.] Além da Alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática. pp. 19-36.

\_\_\_\_\_ & L. Tolchinsky (1997) "Além da Alfabetização" Em: Além da Alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática. pp. 7-18.